

Elina Naakka

AUTISMIKIRJON LASTEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Heinäkuu 2020

TIIVISTELMÄ

Elina Naakka: Autismikirjon lasten tukeminen varhaiskasvatuksessa
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Heinäkuu 2020

Varhaiskasvattajat kohtaavat yhä useammin lapsia, joilla on autismikirjon häiriön diagnoosi. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen myötä tukea tarvitsevat autismikirjon lapset sijoitetaan tavallisiin päiväkotiryhmiin erityisryhmien sijasta. Tämän kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on selvittää, miten autismikirjon häiriö ilmenee varhaiskasvatusikäisillä lapsilla, sekä miten autismikirjon lapsia voidaan tukea varhaiskasvatuksessa.

Autismikirjon häiriön keskeisimpinä ilmenemismuotoina voidaan pitää sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation poikkeavuuksia, toistuvaa käyttäytymistä ja erityisiä mielenkiinnonkohteita sekä aistitoiminnan poikkeavuuksia. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa olevat poikkeavuudet voivat ilmetä vaikeuksina verbaalisessa ja nonverbaalisessa viestinnässä, kuten ilmeiden, eleiden ja katsekontaktin käytössä. Autismikirjon lapsilla voi olla vaikeuksia luoda ystävyyssuhteita ja osallistua yhteisleikkeihin. Toistuva käyttäytyminen voi ilmetä toiminnan kannalta epätarkoituksenmukaiselta näyttävänä rutiineina ja rituaaleina, kuten tavaroiden riviin asetteluna. Erityiset mielenkiinnonkohteet voivat olla mitä tahansa kiinnostuksenkohteita, jotka kehittyvät äärimmäisiksi. Autismikirjon piirteiden ilmenemisessä on yksilöllisiä eroavaisuuksia lasten välillä. Tytöillä autismikirjon piirteet voivat näyttäytyä erilaisina, ei niin silmiinpistävinä kuin pojilla.

Autismikirjon lasten tukemisessa keskeistä on strukturointi. Struktuurilla tarkoitetaan johdonmukaista ja selkeää toimintatapaa, jonka avulla esimerkiksi aikaa, toimintaa, tilaa ja ympäristöä jäsennetään. Pienryhmätoiminta, parityöskentely, visualisointi, ennakointi sekä mielenkiinnonkohteiden ja aistiärsykkeiden huomioiminen ovat hyödyllisiä keinoja autismikirjon lasten tukemisessa. Jotkut autismikirjon lapset tarvitsevat päiväkotiin henkilökohtaisen avustajan. Toimiva yhteistyö lapsen, huoltajan, varhaiskasvatuksen opettajan, varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja muun varhaiskasvatuksen henkilöstön sekä mahdollisten terveydenhuollon ammattilaisten välillä on oleellista tuen tarpeen havaitsemisessa, suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa.

Avainsanat: autismikirjo, kolmiportaisen tuen malli, tukikeinot, inklusio, varhaiskasvatus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	AUTISMIKIRJO VARHAISKASVATUSIKÄISILLÄ LAPSILLA	7
2.1	Autismikirjon määrittely	7
2.2	Autismikirjon sukupuolittuneisuus	9
2.3	Autismikirjon piirteet.....	11
2.3.1	<i>Sosiaalinen vuorovaikutus ja kommunikaatio.....</i>	<i>11</i>
2.3.2	<i>Toistuva käyttäytyminen ja erityiset mielenkiinnonkohteet.....</i>	<i>13</i>
2.3.3	<i>Aistitoiminnan poikkeavuudet</i>	<i>14</i>
3	AUTISMIKIRJON LASTEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA.....	17
3.1	Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksessa.....	17
3.2	Ympäristön struktuuri autismikirjon lasten tukena	20
3.3	Päiväkotiarjen tilanteiden pedagoginen merkitys autismikirjon lapselle	22
3.4	Vuorovaikutuksen ja kommunikaation tukeminen.....	25
4	POHDINTA	29
	LÄHTEET	32

1 JOHDANTO

Yhä useammalla lapsella on autismikirjon häiriön diagnoosi. 2010-luvun tutkimuksissa on todettu autismikirjon häiriöiden esiintyvyyden lisääntyneen (Timonen & Castrén 2019, 52; Loukusa 2011, 130; Lundström, Reichenberg, Anckarsäter, Lichtenstein & Gillberg 2015). 1990-luvun selvästi alle yhden prosentin esiintyvyyksiluvuista on siirrytty 2010-luvulla keskimäärin 1-2 prosentin arvioihin (Timonen & Castrén 2019, 52). Vaikka diagnosiluvut ovat suurentuneet, kyse ei välttämättä ole autismikirjon todellisesta yleistymisestä (Leppämäki & Niemelä 2014). Autismikirjon häiriö tunnistetaan aikaisempaa helpommin jo varhaisessa iässä, ja sitä diagnosoidaan entistä useammin kognitiivisesti normaali- tai hyvätasoisilla nuorilla sekä kehitysvamman omaavilla henkilöillä (Timonen & Castrén 2019, 52; Loukusa 2011, 130). Pelkkä autismikirjon diagnosoiminen ei kuitenkaan riitä vaan lapsen autismikirjon piirteet tulee huomioida arjessa ja tarjota lapselle hänen tarvitsemaansa tukea.

Varhaiskasvatus on osa monen lapsen, myös autismikirjon lapsen elämää. Varhaiskasvatuslain (540/2018, 2 §) mukaan ”varhaiskasvatus on lapsen suunnitelmallisen ja tavoitteellisen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”. Varhaiskasvatuksella tuetaan ja täydennetään huoltajien kasvatustehtävää ja vastataan omalta osaltaan lasten hyvinvoinnista (Opetushallitus 2018, 7). Varhaiskasvatusta voivat saada alle oppivelvollisuusikäiset lapset sekä vanhemmat lapset, jos erityiset olosuhteet sitä vaativat (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 1 §). Varhaiskasvatus sisältyy suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja on olennainen ajanjakso lapsen kasvun ja oppimisen tiellä (Opetushallitus 2018, 7). Ei ole yhdentekevää, millaista tukea autismikirjon lapsi varhaiskasvatuksessa saa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 15, 54) mukaan varhaiskasvatusta tulee toteuttaa ja kehittää inklusion periaatteiden mukaan. Inklusiivisen toimintamallin mukaan tukea tarvitsevat lapset saavat

varhaiskasvatuksensa tavallisessa päiväkotiryhmässä erityisryhmän sijasta. Inklusiivisuuteen kuuluu lähipäiväkoti-periaate, jonka mukaan tukea tarvitseva lapsi osallistuu varhaiskasvatukseen ensisijaisesti siinä päiväkodissa, jossa hän muutenkin osallistuisi. Inklusion periaatteen mainitseminen opetussuunnitelmassa ei vielä anna takuuta kaikille lapsille yhteisestä ja laadukkaasta varhaiskasvatuksesta (Viitala 2019, 57–58).

Vallalla olevan inklusion ihanteen ja diagnosoinnin tehostumisen myötä tavallisissa päiväkotiryhmissä työskentelevät varhaiskasvattajat kohtaavat yhä useammin lapsia, joilla on autismikirjon häiriö tai autismikirjoon viittaavia piirteitä. Näin ollen olisi tärkeää, että varhaiskasvatuksen kentällä tiedettäisiin autismikirjosta ja mahdollisuuksista tukea autismikirjon lapsia, jotta näillä lapsilla olisi muiden kanssa tasavertainen mahdollisuus osallistua ja kokea osallisuutta päiväkodin arjessa ja että näiden lasten kasvu ja oppiminen ei vaarantuisi.

Tämän työn tavoitteena on aiemman tutkimustiedon avulla selvittää, miten autismikirjon häiriö ilmenee varhaiskasvatusikäisillä lapsilla sekä löytää keinoja tukea autismikirjon lapsia varhaiskasvatuksessa. Koska varhaiskasvatus kattaa ikävuodet 0-6, keskitytään tutkimuksessa alle kouluikäisiin.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten autismikirjon häiriö ilmenee varhaiskasvatusikäisillä lapsilla?
2. Miten autismikirjon lapsia voidaan tukea varhaiskasvatuksessa?

Työ toteutetaan tekemällä kirjallisuuskatsaus. Menetelmänä kirjallisuuskatsaus tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden perehtyä tutkittavaan aihepiiriin aiemman tutkimustiedon ja lähdekirjallisuuden avulla. Kirjallisuuskatsauksen tekijän tulee tuntea aihealue hyvin, jotta hän pystyy suodattamaan aiemmista tutkimuksista ja kirjallisuudesta olennaiset asiat ja rakentamaan yhtenäisen kokonaisuuden, jossa vastataan katsaukselle asetettuihin tutkimusongelmiin argumentoiden. Katsauksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija on lähteitä valitessaan, referoidessaan ja tulkitessaan kriittinen, huolellinen, puolueeton ja rehellinen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 252–254, 117.)

Tämä kirjallisuuskatsaus jakaantuu neljään lukuun. Seuraavassa luvussa perehdytään autismikirjon käsitteeseen käyden läpi autismikirjon

diagnoosikriteereitä historian, sukupuolittuneisuuden ja nykyhetken kautta. Lisäksi tarkastellaan tarkemmin autismikirjon keskeisten piirteiden ilmenemistä varhaiskasvatusikäisillä lapsilla. Kolmannessa luvussa käsitellään varhaiskasvatuksen tarjoamia tukimuotoja. Luvussa perehdytään tarkemmin ympäristön struktuuriin, päiväkotiarjen eri tilanteiden pedagogiseen merkitykseen sekä vuorovaikutuksen ja kommunikaation tukemiseen autismikirjon lapsen näkökulmasta. Lopuksi pohdintaosuudessa neljännessä luvussa kootaan kirjallisuuskatsauksen pohjalta saadut vastaukset katsaukselle annettuihin tutkimuskysymyksiin. Lisäksi pohditaan tämän kirjallisuuskatsauksen luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 AUTISMIKIRJO VARHAISKASVATUSIKÄISILLÄ LAPSILLA

2.1 Autismikirjon määrittely

Kaikille varhaiskasvattajille autismikirjon piirteet eivät ole tuttuja. Vidmarin, Veldinin, Novakin ja Milentin (2018) kahdesta slovenialaisesta esikoulusta tehdystä tapaustutkimuksesta havaittiin, että jotkut opettajat tunnistavat autismikirjon merkit, kun taas toiset eivät. Joillekin opettajille autismikirjon häiriön tärkein merkki oli enemmän aistien yliherkkyys kuin sosiaalisen vuorovaikutuksen vaikeudet. Varhaiskasvattajien olisi kuitenkin tärkeää tietää autismikirjosta laajemmin. Autismikirjon käsite on yleistynyt yhteiseksi nimeksi kaikille oireyhtymille, jotka sisältävät autistista käyttäytymistä. Autismikirjon häiriössä (engl. autism spectrum disorder, ASD) on kyse neurologisen kehityksen häiriöstä, joka näkyy yksilön sosiaalisuudessa, kommunikaatiossa ja aistikokemuksissa. (Kaski, Manninen & Pihko 2012, 99; Kerola & Kujanpää 2009, 23.) Autismikirjoon liittyviä piirteitä on pyritty luokittelemaan Maailman terveysjärjestön WHO:n (World Health Organization) kehittämän ICD (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) -tautiluokitusjärjestelmän ja Amerikan psykiatrisen yhdistyksen (engl. APA, The American Psychological Association) luoman DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) -tautiluokitusjärjestelmän avulla. Suomen terveydenhuollossa käytetään yleisesti ICD-tautiluokitusta.

ICD-10-tautiluokituksessa autismikirjon häiriöt luokitellaan kuuluviksi keskushermoston kehitykseen liittyvistä häiriöistä psyykkisen kehityksen häiriöihin ja näiden alalukuna laaja-alaisiin kehityksellisiin häiriöihin (F84) (Lönngqvist 2014, 62; Korkeila & Leppämäki 2014, 104–105). Laaja-alaisten kehityshäiriöiden luokasta löytyvät ”lapsuusiän autismi, Aspergerin oireyhtymä,

epätyypillinen autismi, Rettin oireyhtymä ja disintegratiivinen kehityshäiriö” (Partonen & Lönnqvist 2014, 901). Lapsuusiän autismi voidaan havaita jo ennen kolmen vuoden ikää ja siihen liittyy usein muutoksia älyllisessä toiminnassa (Castrén 2019, 42). ICD-10:n mukaan lapsuusiän autismiin kuuluva poikkeava tai viivästynyt kehitys voi ilmetä esimerkiksi puheen ymmärtämisen tai tuottamisen alueella. Puhe voi puuttua kokonaan. (Kerola & Kujanpää 2009, 27–28.) Sen sijaan Aspergerin oireyhtymään ei liity älyllisen toiminnan kehitysviivästymää, eikä merkittävää yleistä viivästymää puheentuottamisessa tai ymmärtämisessä (Castrén 2019, 43; Kerola & Kujanpää 2009, 29). Aspergerin oireyhtymässä havaittavat kielellisen kehityksen poikkeavuudet voidaan katsoa yhdistyvän autismikirjon häiriön peruspiirteisiin (Castrén 2019, 42). Aspergerin oireyhtymää pidetään lapsuusiän autismia lievempänä häiriönä ja siihen saatetaan havahtua vasta esikoulussa tai ala-asteella, jossa lapseen kohdistetaan enemmän sosiaalisia vaatimuksia (Moilanen, Mattila, Loukusa & Kielinen 2012). Epätyypillinen autismi voi olla epätyypillinen alkamisiältään, oireiltaan tai molemmilta (Partonen & Lönnqvist 2014, 901). Rettin oireyhtymä on tytöillä ja naisilla esiintyvä vaikea neurologinen sairaus, joka aiheuttaa monivammaisuutta. Rettin oireyhtymässä lapsen kehitys pysähtyy noin vuoden iässä, jolloin opituissa taidoissa alkaa ilmetä taantumaa. (Lasanen 2012, 83; Rintahaka 2019; Korkeila & Leppämäki 2014, 107–108.) Disintegratiivisessa kehityshäiriössä terveeltä vaikuttavan 3–4-vuotiaan lapsen kehitys taantuu muutamassa kuukaudessa. Noin vuodessa tilanne vakiintuu ja lapsen taidot ovat autistisen henkilön tasolla. (Lasanen 2012, 83.)

DSM-5:ssä ei erotella erilaisia häiriöitä, vaan käytetään nimeä autismikirjon häiriö (Leppämäki & Niemelä 2014; Korkeila & Leppämäki 2014, 105). DSM-luokituksessa päädyttiin autismikirjon häiriö -nimikkeeseen, koska rajanveto eri autismidiagnoosien välillä oli epäselvää ja joskus ihmiset saivat samoilla oireilla eri diagnooseja. Lisäksi Aspergerin oireyhtymän ja autismin olennaisesta erosta ei ole saatu näyttöä laajassa tutkimustyössä. (Leppämäki & Niemelä 2014.) Myös WHO on siirtynyt autismikirjon häiriö -nimikkeeseen ICD-10:n korvaavassa ICD-11-luokituksessa (Raaska & Vanhala 2020).

Diagnostiikan perusteena voidaan pitää autistista triadia eli kolmea aluetta, joissa on havaittu poikkeavuutta autismikirjon henkilöillä. Alueita ovat:

1. Kykenemättömyys tai vaikeudet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa
2. Puutteellinen kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatiokyky
3. Rajoittunut sisäinen mielikuvitusmaailma, jonka sijalla on toistavaa toimintaa tai erikoisia kiinnostuksen kohteita.

Triadin ilmenemisen voimakkuudessa on eroa eri henkilöiden välillä. (Partanen 2010, 26–27.) Käyttäytymisessä näkyvien oireiden voimakkuus saattaa vaihdella eri ikäkausina lievästä vaikeaan (Avellan & Lepistö 2008, 9). Yksilöllinen variaatio on suurta oireiston huomattavan laajuuden, käyttäytymisen tilannekohtaisuuden ja iän vaikutuksesta (Vellonen & Äikäs 2017, 188). Autismikirjon häiriöön liittyy usein myös muita kehityksellisiä häiriöitä ja rinnakkaissairauksia, kuten aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöitä, älyllistä kehitysvammaisuutta, epilepsiaa, unihäiriöitä, aggressiivista käyttäytymistä sekä ahdistuneisuus- ja mielialahäiriöitä (Castrén 2019, 42–43). ADHD:n (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) ja ADD:n (Attention Deficit Disorder) esiintyvyydessä autismikirjon henkilöillä on havaittu 14–78 prosentin vaihtelua (Castrén 2019, 44).

Autismikirjon häiriöön ei ole parannuskeinoja (Avellan & Lepistö 2008, 9). Autismikirjon häiriön aiheuttamiin ongelmiin voidaan kuitenkin vaikuttaa kasvatuksellisella kuntoutuksella ja opetuksella. Autismikirjon astetta, autismikirjon henkilön vahvuuksia ja heikkouksia sekä orastavia taitoja käytetään kuntoutus- ja opetusohjelmien pohjana. (Kaski ym. 2012, 99.) Autismikirjon henkilöistä osa kykenee aikuisena itsenäiseen elämään ilman tukea tai vähäisellä tuella, osa taas tarvitsee erityistä tukea koko elämänsä ajan (Havukainen 2016, 3). Tässä kirjallisuuskatsauksessa keskitytään pienten lasten näkökulmaan. Oireiden moninaisuus ja epämääräisyys tuovat haasteita päivähoidolle ja kuntoutukselle (Kontu 2005, 353). Tieto autismikirjon moninaisista ilmenemistavoista voi kuitenkin auttaa varhaiskasvattajia ideoimaan, mitä autismikirjon lapsen kanssa tulisi tehdä (Ketonen, Kontu, Lahtinen, Pesonen & Tuomi 2019, 292).

2.2 Autismikirjon sukupuolittuneisuus

Nykyiset seulonta- ja diagnoosikriteerit on kehitetty pitkälti Kannerin ja Aspergerin 1930- ja 40-luvuilla autistisista pojista tekemien havaintojen pohjalta (Carperter,

Happé & Egerton 2019, 3). Koska diagnoosikriteerit perustuvat tietoihin, jotka on saatu lähes yksinomaan pojille tehdyistä tutkimuksista, kriteerejä ei välttämättä voida pitää kelvollisina autismikirjon tyttöjen diagnosointiin (Autismiliitto 2017a). Autismikirjon poikien ja tyttöjen suhteeksi on aiemmin hyväksytty laajasti 4:1. Kuitenkin viime aikoina tutkijat ovat alkaneet pitämään oikeampana suhdelukuna 2:1. (Carperter ym. 2019, 3.) On arveltu, että autismikirjo voisi ilmetä tytöillä eri tavalla (Miller 2012, 24).

Tytöt eivät välttämättä sovi perinteiseen autismikirjon käyttäytymisprofiiliin. Monet autismikirjon tytöt haluavat sopeutua ympäristöön ja ikäisiinsä, eikä tyttöjen autismikirjon häiriötä välttämättä erota ulkoisesti niin helposti kuin poikien. Vaikeuksien peittelemisen myötä autismikirjon tytöillä ei havaita käytöshäiriöitä yhtä usein kuin autismikirjon pojilla. (Carperter ym. 2019, 4.) Näin ollen autismikirjon tytöt eivät useinkaan herätä opettajan huomiota, eikä autismikirjon diagnosointiin johtavaa tapahtumasarjaa pääse syntymään (Miller 2012, 24).

Autismikirjon tyttöjen mielenkiinnonkohteet voivat olla ikäryhmälleen ja sukupuolelleen tavanomaisia, kuten muoti tai lemmikkieläimet (Carperter ym. 2019, 4). Leikit voivat vaikuttaa normaaleilta mielikuvitusleikeiltä, mutta tarkempi tarkastelu voi paljastaa heidän rakentelevan visuaalisia kohtauksia juonellisten tarinoiden sijaan (Autismiliitto 2017a). Autismikirjon tytöt voivat oppia käymään vastavuoroista keskustelua, ylläpitämään katsekontaktia, matkimaan ilmeitä ja toimimaan sosiaalis-emotionaalisissa tilanteissa ja ystävyys-suhteissa luomiensa käsikirjoitusten ja sääntöjen avulla (Carperter ym. 2019, 4). Heillä on havaittu olevan suurempi tarve etsiä säännönmukaisuuksia sosiaalisessa elämässä verrattuna autismikirjon poikiin (Autismiliitto 2017a). Sukupuolirooleihin liittyvät odotukset voivat saada autismikirjon tytöt muuttamaan käyttäytymistään. He voivat esimerkiksi kopioida suosituksen luokkatoverinsa käyttäytymistä, vaatteita ja ääntä luoden näin itselleen ikään kuin naamion. (Happé 2019, 13.)

Vaikeuksien peittäminen altistaa tunne-elämän vaikeuksille ja mielenterveyshäiriöille. Kouluissa tyttöjen autismikirjo ymmärretään usein väärin tai jätetään huomioimatta varsinkin, jos tyttöjen älyllinen toiminta on keskimääräisellä alueella. (Carperter ym. 2019, 4.) Tytöt diagnosoidaan tyypillisesti myöhemmin kuin autismikirjon pojat. Useat autismikirjon naisista ovat saaneet väärän diagnoosin ja tämän myötä jääneet vaille tarvitsemaansa

lisätukea. (Carperter ym. 2019, 3; Happé 2019, 13.) Autismikirjon tyttöjen oikea-aikainen diagnosointi ja tuen tarpeen arvioiminen on tärkeää, jotta heille osataan tarjota oikeanlaista apua (Carperter ym. 2019, 5).

2.3 *Autismikirjon piirteet*

2.3.1 Sosiaalinen vuorovaikutus ja kommunikaatio

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 36) mukaan varhaiskasvatuksen ”pedagoginen toiminta toteutuu lasten ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa”. Siten varhaiskasvatusympäristö voi tehdä näkyväksi autismikirjon lasten sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon liittyviä haasteita. Timosen ja Hämäläisen (2019, 158) mukaan autismikirjon lasten sosiaalisten taitojen puutteet näyttäytyvät hyvin erilaisina eri yksilöiden välillä ja useat heistä tiedostavat itse omia puutteitaan vuorovaikutustaidoissa. Autismikirjon lasten sosiaalisen kommunikaation taidot ovat useimmilla osa-alueilla pikemminkin viivästyneet kuin täysin poikkeavat (Hämäläinen & Haapala 2019, 205).

Autismikirjon lasten puhe saattaa olla monotonista, sävyltään yksitoikkoista, äänenkorkeudeltaan tai äänenväritään erikoista (Attwood 2007, 206; Kerola & Kujanpää 2009, 64). On myös lapsia, jotka eivät puhu ollenkaan vaan käyttävät kommunikoimiseen esimerkiksi kuvakortteja (Viljamaa 2009, 109). Puheen lisäksi myös nonverbaalissa viestinnässä voi esiintyä poikkeavuutta. Katsekontaktin, ilmeiden ja eleiden käyttäminen kommunikoidessa voi olla olematonta tai hyvin vähäistä. Myös muiden ihmisten nonverbaalien viestien ymmärtämisessä voi olla haasteita. (Kerola & Kujanpää 2009, 64; Penttilä 2019, 157.) Tulkinnat voivat olla yllleistyneitä, negatiivisia, mustavalkoisia tai muuten virheellisiä (Kujanpää 2019, 315). Autismikirjon lapsilla voi olla vaikeuksia sosiaalisissa jäljittelytaidoissa eli eleiden, äänien tai ilmeiden jäljittelyssä. Sosiaalinen jäljittely on varhaisen vaiheen kommunikaation taito ja se on tärkeässä roolissa monimutkaisempien sosiaalisten taitojen, kuten kielellisten taitojen, leikin ja jaetun huomion kehittämisessä. (Hämäläinen & Haapala 2019, 209.)

Autismikirjon lapsille sosiaaliset suhteet ja kestävien ystävyyssuhteiden luominen voi olla vaikeaa. Heillä saattaa olla hankaluuksia toisten ihmisten näkökulman ja tunteiden ymmärtämisessä. (Juusola 2012, 41.) Myös omien tunteiden tunnistamiseen ja hallintaan liittyy usein vaikeuksia (Kerola & Kujanpää 2009, 150). Vuorovaikutuksen ylläpitäminen sekä aikuisten että muiden lasten kanssa voi olla vaikeaa (Hämäläinen & Haapala 2019, 206). Ulkoa opittujen asioiden, kuten televisiomainosten fraasien, toistaminen on yleistä. Autismikirjon lapset saattavat kysellä samoja asioita toistuvasti, mikä voi saada keskustelukumppanit turhautumaan ainaiseen vastaamiseen. (Kerola & Kujanpää 2009, 60–63.) Autismikirjon lapset voivat erottua joukosta käyttämänsä kielen ja ilmausten takia. Heille tuottaa usein huomattavaa vaikeutta muokata kieltä sosiaaliseen kontekstiin sopivaksi. Puhe saattaa olla tilanteeseen nähden liian muodollista ja tarkkaa. Jotkut autismikirjon lapset keksivät omia sanoja tai uudissanoja. He saattavat pitää pitkiä monologeja omista mielenkiinnonkohteistaan käyttäen taitavasti erilaisia termejä, joita lapset eivät yleensä osaisi käyttää, vaikuttaen näin ikään kuin ”pieniltä professoreilta”. (Attwood 2007, 203–206, 219.) Heiltä voi jäädä huomaamatta, että toinen osapuoli ei ole enää pitkään aikaan ollut kiinnostunut heidän keskusteluaiheestaan (Penttilä 2019, 158). Vastavuoroisuus voi puuttua (Kaski ym. 2012, 100).

Puhutun kielen ymmärtäminen tuottaa autismikirjon lapsille eriasteisia vaikeuksia (Kaski ym. 2012, 100). Autismikirjon lapset ymmärtävät kielen merkitykset usein konkreettisesti. Lapsella voi olla vaikeuksia ymmärtää abstrakteja, kuvailevia käsitteitä sekä kielen rakenteita ja merkityksiä. (Kerola & Kujanpää 2009, 60–63.) Autismikirjon häiriöön liittyy usein ylivalikoivuus- ja yleistämisvaikeuksia. Ylivalikoivuus ilmenee vaikeutena havaita olennainen ja jättää epäolennainen huomioimatta. Huomio kiinnittyy yksityiskohtiin, joiden pohjalta tulkinnat tehdään. Ylivalikoivuus- ja yleistämisvaikeuden myötä autismikirjon lapselle voi olla vaikeaa vastata kysymykseen, jos kysymys kysytään eri tavalla kuin aiemmin. (Kerola & Kujanpää 2009, 113–116.)

Leikki on lapsuuteen olennaisesti kuuluvaa toimintaa. Leikillä on merkitystä lasten sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen. Lapset toimivat leikkiessään aktiivisesti jäsentäen ja tutkien ympäristöä, luoden sosiaalisia suhteita sekä muodostaen merkityksiä kokemuksistaan. (Opetushallitus 2018, 34–36.)

Autismikirjon lasten leikeissä voi olla poikkeavuuksia. Osalla lapsista rinnakkaisleikki sujuu hyvin ja lapset hyväksyvät muiden lasten läheisyyden. Yhteisleikkiin osallistuminen saattaa kuitenkin olla hankalaa, sillä autismikirjon lapsilla voi olla vaikeuksia seurata leikin monikerroksellista juonta. (Penttilä 2019, 158.) Symbolinen leikki ja roolileikki voivat olla autismikirjon lapselle vaikeita (Hämäläinen & Haapala 2019, 209). Autismikirjon lapset osoittavat kiinnostusta usein vain tiettyihin leluihin ja heitä voi olla vaikea houkutella leikkimään leluilla, joista muutkin lapset ovat kiinnostuneita. He saattavat suuttua, jos toinen lapsi leikkii ”heidän” leluillaan. (Penttilä 2019, 158.) He eivät välttämättä käytä leluja niiden tyypillisen käyttötarkoituksen mukaisesti, vaan he saattavat, esimerkiksi laittaa lelun suuhun, pyörittää lelua tai asetella leluja jonoiksi (Kerola & Kujanpää 2009, 48; Penttilä 2019, 158).

2.3.2 Toistuva käyttäytyminen ja erityiset mielenkiinnonkohteet

Stereotyyppistä käyttäytymistä pidetään yhtenä autismikirjon piirteenä. Sillä tarkoitetaan toistuvaa käytöstä, jolla ei vaikuta olevan mitään erityistä tarkoitusta tai tehtävää. Se voi olla esimerkiksi kehon keinuttamista, käsien katselemista, käsien heiluttelemista, asiayhteyteen liittymätöntä ääntelyä tai pään heiluttamista. Stereotyyppinen käyttäytyminen voi johtaa lapsen leimaantumiseen ja sosiaaliseen etääntymiseen ikätovereistaan. Uusien taitojen oppiminen voi vaikeutua tarkkaavaisuuden keskittyessä stereotyyppiseen käyttäytymiseen. (Sloman, LaRue, Weiss & Hansford 2013, 29–30, 37.)

Autismikirjon lapsi saattaa laatia ympäristölle ja itselleen rutiineja, joita on noudatettava tarkasti (Gillberg 1999, 159). Rutiinit ja rituaalit voivat näyttää toiminnan kannalta epätarkoituksenmukaisilta (Gillberg 2001, 21). Autismikirjon lapsi saattaa järjestellä rutiininomaisesti ympäristöään, esimerkiksi asettamalla tavaroita riveihin. Hän saattaa vaatia, että huonekalujen ja tavaroiden tulee olla juuri niiden omilla paikoillaan. Hän voi viettää pitkiä aikoja seuraten pyöriviä tai heiluvia esineitä. (Lasanen 2012, 88.) Autismikirjon lapsella voi olla hyvin tarkkoja kiinnostuksen kohteita, harrastuksia tai taitoja (Gillberg 1999, 159; Kaski ym. 2012, 100; Ketonen ym. 2019, 293–294; Juusola 2012, 41). Erityisenä mielenkiinnonkohteena voi olla esimerkiksi sälekaihtimen toiminta, pyörivä liike,

kielet, tähtitiede, rautatiet, linja-autojen aikataulut tai mikä tahansa kiinnostus, joka kehittyy äärimmäiseksi (Gillberg 1999, 159; Ketonen ym. 2019).

2.3.3 Aistitoiminnan poikkeavuudet

Autismikirjon lapsilla on usein aistien ali- tai yliherkkyyksiä, jotka aiheuttavat monenlaisia ongelmia heidän arjessaan. Ongelmat voivat näkyä niin kotona kuin varhaiskasvatuksessakin. Kuulo-, tunto-, maku-, haju- ja näköaistit voivat toimia poikkeavalla tavalla. Aistin aliherkkyys tarkoittaa, että aisti ei toimi tavanomaisella herkkyydellä. Aistien yliherkkyydessä puolestaan aisti toimii tavanomaista voimakkaammalla herkkyydellä. (Viljamaa 2009, 108–109.) Aistijärjestelmä voi olla yhdellä hetkellä yliherkkä ja toisella hetkellä aliherkkä. Reagoinnin herkkyyys saattaa olla riippuvaista ajankohdasta, paikasta ja ärsykkeestä. Myös saman aistin sisällä voi olla huomattavia eroja, esimerkiksi lapsi voi olla erittäin herkkä kevyelle kosketukselle, mutta kestää kipua hyvin. Vanhemmat saattavat ihmetellä, miksi lapsi kokee aistimukset sietämättömiksi tai ei huomioi niitä ollenkaan. Autismikirjon lapsi voi puolestaan ihmetellä, miksi muut ihmiset eivät koe aistimuksia samalla tavalla. (Attwood 2007, 272; Kranowitz 2015, 80–81.) Kerolan ja Kujanpään (2009, 97) mukaan erikoisena näyttäytyvän käyttäytymisen taustalta löytyy usein poikkeavaa reagointia aistimuksiin. Poikkeavat reaktiot aistiärsykkeisiin vaihtelevat kuitenkin suuresti yksilöiden välillä (Kaski ym. 2012, 101).

Aisteille aliherkkä henkilö tarvitsee paljon aistiärsykeitä saavuttaakseen normaalin vireystilan (Kerola & Kujanpää 2009, 102). Tuntoaistin aliherkkyys voi johtaa muita kovempien iskujen, rasituksen ja räähkin kestämiseen. Lapsi saattaa pystyä harjoittelemaan esimerkiksi urheilulajia valtavia määriä ilman, että kipu rajoittaisi treenaamista. (Viljamaa 2009, 108–109.) Lapsi saattaa olla ”tunnustelija ja koskettelija” tai ”törmäilijä ja mätkähtelijä” yrittäessään saada lisää tuntoaärsykeitä (Kranowitz 2015, 80). Lapsi saattaa aistia kylmän tai kuuman poikkeavalla herkkyydellä (Kaski ym. 2012, 100–101). Näköaistimuksille aliherkkä lapsi saattaa tehdä itselleen lisää näköaistimuksia, katsella käsiään, räpytellä valoja, heiluttaa tavaroita silmiensä edessä, katsella jatkuvasti peiliin ja pitää kirkkaista valoista (Kerola & Kujanpää 2009, 102–104). Kuuloaistille aliherkkä lapsi saattaa puolestaan tykätä melusta ja hakea voimakkaita

kuuloaistimuksia. Tavaroiden kolisteleva, ovien paukuttaminen ja kovaääninen ääntely voivat olla merkkejä kuuloaistin alireagoinnista. Hajuaistimuksille aliherkkä lapsi saattaa etsiä voimakkaita hajuja ja haistella kaikkea, esimerkiksi tavaroita ja ihmisiä. Makuaistille aliherkkä lapsi saattaa puolestaan suostua syömään mitä vain ja tykätä voimakkaista mausteista. (Kerola & Kujanpää 2009, 102–103.)

Ääniyliherkkä lapsi voi tuskastua joutuessaan suuriin väkijoukkoihin, meluisiin kaikuviin huoneisiin, liikennevälineisiin ja konsertteihin (Kerola & Kujanpää 2009, 104). Lapsi saattaa pitää usein käsiä korvillaan (Kontu 2005, 353). Lapsi voi kokea melun niin häiritseväksi, että kieltäytyy kokonaan lähtemästä päiväkotiin. Yliherkkyys melulle voi aiheuttaa alisuoriutumista, sillä suurin osa henkisestä energiasta saattaa kulua melusta selviytymiseen. (Viljamaa 2009, 109.) Näköaistille yliherkkää lasta saattaa ärsyttää kirkkaat valot, keskipäivän auringonvalo, välkkyvät valot, heijastuneet valot ja loisteputket (Attwood 2007, 284–285). Lapsi saattaa siristää tai pitää kiinni silmiään välttääkseen aistiärsyksiä (Kerola & Kujanpää 2009, 101–102). Tuntoaistille yliherkkä lapsi puolestaan saattaa reagoida kosketukseen ja kosketuksen mahdollisuuden kielteisesti (Kranowitz 2015, 107). Hän saattaa vältellä silytystä, sylissä pitämistä ja kutittamista (Kerola & Kujanpää 2009, 101–102). Hän saattaa tulkita ystävällisen kosketuksen väärin ja kuvitella sen olevan vaarallinen lyönti. Lapsi saattaa vältellä tilanteita, jotka tuottavat kosketus- ja liikeaistimuksia, koska ei voi sietää näitä aistimuksia. (Kranowitz 2015, 79.) Hän voi kokea vastenmielisyyttä liimaamista, sormimaalaamista ja muovailuvahalla muovailua kohtaan (Attwood 2007, 281). Lapsi voi kiukutella pukeutumistilanteissa, koska karkeat materiaalit, paidankaulukset, vyöt, lapaset ja sukien saumat voivat tuntua ikäviltä ihoa vasten (Kranowitz 2015, 108). Aistitoiminnan poikkeavuudet voivat johtaa loputtomalta tuntuvaan säätämiseen, minkä myötä lapsi voi myöhästyä päiväkodista (Viljamaa 2009, 76).

Autismikirjon lapsilla on usein haju-, maku- tai tuntoyliherkkyydestä johtuvia ruokapulmia. Lapsi saattaa suostua syömään vain tiettyjä ruokia, joiden haju, maku ja rakenne ovat lapselle mieluisia. (Attwood 2007, 283–284, 291; Kerola & Kujanpää 2009, 101–102.) Lapsi saattaa inhota ruokia, joissa on yllättäviä kokkareita, kuten hernekeittoa tai tahmeita ruokia, kuten munkkeja. Lapsi voi kieltäytyä kuumien tai kylmien ruokien syömisestä. (Kranowitz 2015, 109.)

Poikkeava reagoiminen aistiärsykkeisiin voi vaikuttaa lapsen sosiaalisiin suhteisiin ja sosiaalisiin taitoihin. Jos lapsi vetäytyy kosketuksesta loitommalle ja pysyttelee etäällä muista välttääkseen aistiärsykeitä, hän saattaa antaa muille vaikutelman, että hän on epäystävällinen, välinpitämätön ja haluaa olla yksin. Jos lapsi hakee painetuntokosketusta tönimällä muita, muut saattavat alkaa vältellä lasta ja kavereiden saaminen voi vaikeutua. (Kranowitz 2015, 106.)

3 AUTISMIKIRJON LASTEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

3.1 Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 54) kehityksen ja oppimisen tuki nähdään osana laadukasta varhaiskasvatuksen toimintaa ja sen katsotaan kuuluvan jokaiselle sitä tarvitsevalle lapselle. Heiskasen (2018, 97) mukaan tuen tarpeella tarkoitetaan tilannetta, joka syntyy lapsen yksilöllisyyden ja ympäristön välisessä yhteisvaikutuksessa, ja esimerkiksi saman diagnoosin saaneiden lasten tuen tarpeet voivat siten erota merkittävästi toisistaan. Tuen tarpeen arvioinnissa tulee pohtia, mikä on tuen tarvetta, mikä yksilöllistä kehitystä tai ominaislaatua ja mihin kasvattajan kehitysodotukset pohjautuvat (Koivunen & Lehtinen 2016, 99). Lähtökohtana tuen järjestämiselle ovat kunkin lapsen ja lapsiryhmän oppimis- ja kehitystarpeet sekä vahvuudet (Opetushallitus 2016, 44).

Lapselle annettava tuki voi koostua pedagogisista, rakenteellisista ja hyvinvointia tukevista muista järjestelyistä. Pedagogisiin järjestelyihin kuuluvat esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultoiva tai jaksottainen tuki, lapsen yksilöllinen ohjaaminen ja apuvälineiden, kuten viittomien käyttö. Rakenteellisia järjestelyjä ovat esimerkiksi ryhmäkoon pienentäminen sekä henkilöstörakenteen ja -mitoituksen muutokset. Hyvinvointia tukeviin muihin järjestelyihin kuuluu esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisilta saatava konsultaatio ja ohjaus. (Opetushallitus 2018, 57.)

Keskeistä tuen tarpeen havaitsemisessa, suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa on yhteistyö lapsen, huoltajan, varhaiskasvatuksen opettajan, varhaiskasvatuksen erityisopettajan sekä varhaiskasvatuksen muun henkilöstön välillä (Kerola & Kujanpää 2009, 169; Opetushallitus 2018, 55; Rantala & Uotinen

2019, 133). Kaikkien osapuolten on oltava tietoisia tavoitteista, jotta voidaan työskennellä samansuuntaisesti (Autismiliitto, 15). Lähtökohtana kodin ja päiväkodin väliselle toimivalle yhteistyölle on ennakoluuloton ja kunnioittava suhtautuminen lapsen vanhempiin. Erityisen tärkeää toimiva kasvatusyhteistyö on silloin, kun lapsella on tavallista suurempi tuen tarve. (Ahonen 2017, 244–245; Juusola 2012, 122.) Varhaiskasvatuksen ammattilaiset voivat saada lapsen vanhemmilta sellaista arvokasta lapseen liittyvää tietoa, joka ei näy päiväkodissa (Rantala & Uotinen 2019, 131).

Esi- ja perusopetuksessa käytetään *kolmiportaisen tuen mallia*. Sitä on alettu soveltaa myös joissakin päiväkodeissa. Kolmiportaisen tuen malliin kuuluvat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. (Ahonen 2017, 154.)

Yleisen tuen piirissä ovat ne lapset, jotka eivät yleensä tarvitse ylimääräistä tukea kasvunsa, kehityksensä ja oppimisensa tueksi (Ahonen 2017, 154). Sitä annetaan heti tarpeen ilmaantuessa, eikä sen antaminen vaadi erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. Yleinen tuki voi sisältää lapsen tarpeisiin soveltuvia erilaisia työtapoja, välineitä, opetusohjelmia ja osa-aikaista erityisopetusta. (Opetushallitus 2016, 45–46.) Autismikirjon lapsen kohdalla hyödyllisiä yleisen tuen keinoja voivat olla esimerkiksi kuvien käyttäminen toiminnassa ja pienryhmätoiminta.

Tehostettua tukea annetaan silloin, kun yleinen tuki on riittämätöntä. Se on vahvempaa ja pitkäjänteisempää kuin yleinen tuki. Tehostetun tuen saaminen vaatii pedagogisen arvion tekemisen, jonka pohjalta lapselle laaditaan oppimissuunnitelma yhteistyössä lapsen, huoltajan ja tarvittaessa myös muiden asiantuntijoiden kanssa. Oppimissuunnitelmassa on lapsen hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen tavoitteet, pedagogiset ratkaisut, tuen vaatima yhteistyö ja palvelut sekä tuen seuranta ja arviointi. (Opetushallitus 2016, 46–48.) Autismikirjon lapselle oppimissuunnitelmaa tehtäessä on olennaista tiedostaa, mitkä lapsen piirteistä liittyvät autismikirjoon ja mitkä ovat osa persoonallisuutta. Näin oppimissuunnitelmassa osataan keskittyä paremmin autismikirjoon liittyviin piirteisiin. (Ketonen ym. 2019, 294.) Kun lapsella on autismikirjon diagnoosi, on todennäköistä, että hän saa kuntoutusta, kuten puheterapiaa tai toimintaterapiaa (Autismiliitto, 15). Tällöin puheterapeutti tai toimintaterapeutti voi osallistua autismikirjon lapsen oppimissuunnitelman laatimiseen.

Erityistä tukea annetaan lapselle, jonka kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteisiin pääseminen ei toteudu riittävästi muilla tukimuodoilla. Erityisen tuen antaminen vaatii erityisen tuen päätöksen. Erityisen tuen päätöstä edeltää pedagogisen selvityksen tekeminen tai vaihtoehtoisesti psykologinen tai lääketieteellinen arvio, jossa todetaan, että lapsen opetusta ei sairauden, vamman, kehitysviivästymän, tunne-elämän häiriön tai muun vastaavan erityisen syyn takia voida muuten antaa. Erityistä tukea saaville laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Erityinen tuki sisältää erityisopetuksen ja kaikki perusopetuslain mukaiset tukimuodot. (Opetushallitus 2016, 48–51.) Erityinen tuki voi autismikirjon lapsen kohdalla tarkoittaa esimerkiksi avustajan tarjoamaa henkilökohtaista ohjausta ryhmätilanteissa (Ozonoff, Dawson & McPartland 2008, 152).

Koska kolmiportaisen tuen malli ei riitä kuvaamaan kaikkien lasten tuen tarvetta, on lisäksi otettu käyttöön vaativa erityinen tuki -käsite. Vaativa erityinen tuki on tarkoitettu lapsille, joilla on monialaista tuen tarvetta kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa. Kun vaativaa erityistä tukea tarvitseva lapsi aloittaa päiväkodin, henkilökunnan ja vanhempien tulee perehtyä varhaiskasvatuksen ympäristöön ja resursseihin ja tarkastella tilannetta lapsen näkökulmasta. (Ketonen ym. 2019, 294–295.) Autismikirjon lapsen kohdalla vaativa erityinen tuki voi sisältää esimerkiksi opetuksen eri elementtien strukturointia tai voimauttavaa vuorovaikutusta (Ketonen ym. 2019, 294–297). Voimauttava vuorovaikutus on toimintamalli, jolla tuetaan sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Se perustuu malliin varhaisesta vuorovaikutuksesta hoitajan ja vauvan välillä. (Nind & Hewett 2011, 8–9.)

Lapselle tarjottava tuki voidaan toteuttaa tavallisessa päiväkotiryhmässä, integroidussa päiväkotiryhmässä tai erityisryhmässä. Integroidussa päiväkotiryhmässä on keskimäärin viisi erityistä tukea tarvitsevaa lasta ja seitsemän tukilasta, joilla ei ole erityisen tuen tarvetta. Erityisryhmässä kaikilla lapsilla on erityisen tuen tarve – monesti keskenään samantyyppinen. (Määttä & Rantala 2010, 97; Viitala 2005, 131–132.) Inklusion myötä erityispedagogisia pienryhmiä kuitenkin puretaan valtakunnallisesti kiihtyvällä tahdilla (Ahonen 2017, 154). Siten yhä useammat tukea tarvitsevat lapset saavat tarvitsemansa tuen tavallisessa päiväkotiryhmässä (Määttä & Rantala 2010, 98).

Tukea tarvitsevat lapset voivat saada varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluita (Määttä & Rantala 2010, 98). Varhaiskasvatuksen erityisopettajalla (VEO) tarkoitetaan varhaiskasvatuksen opettajaa, joka on suorittanut erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot tai kasvatustieteen maisterin tutkinnon pääaineenaan erityispedagogiikka (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 30 §). Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 25 §) velvoittaa kuntia järjestämään varhaiskasvatuksessa esiintyvää tarvetta vastaavasti varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 54) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien ammattitaitoa hyödynnetään tukea tarvitsevien lasten erityisopetuksessa ja kasvatuksessa sekä henkilöstön ohjauksessa ja konsultoinnissa.

3.2 Ympäristön struktuuri autismikirjon lasten tukena

Ympäristön strukturoiminen auttaa autismikirjon lasta. Struktuurilla voidaan ehkäistä autismikirjon piirteiden aiheuttamia hankaluuksia. Niemisen (2015, 59) tutkimuksen mukaan struktuurin noudattaminen auttaa autismikirjon lasten haastavan käyttäytymisen vähentämisessä. Struktuurilla tarkoitetaan johdonmukaista ja selkeää toimintatapaa, jonka avulla esimerkiksi aikaa, toimintaa, tilaa ja ympäristöä jäsennetään (Haaksilahti 2012, 216–217). Struktuuri antaa merkityksellistä tietoa toiminnan lähtökohdaksi: mitä ja missä tehdään, kuinka paljon on tekemistä, kenen kanssa ja mitä tehdään (Kaski ym. 2012, 101). Strukturoidun toiminnan apuna käytetään esineitä, sanoja, lauseita tai kuvia, kuten valokuvia, piktogram-kuvia, PCS-kuvia (Picture Communication Symbols), itse piirrettyjä kuvia, lehdistä leikattuja kuvia tai tukiviittomakuvia. Tietyille tekemisille, esineille, materiaaleille ja yksilölliselle ohjaustilanteelle voidaan määritellä oma paikkansa, ja merkitä se esimerkiksi kuvalla tai tekstillä. (Haaksilahti 2012, 216–217.) Näin voidaan auttaa lasta hahmottamaan tiloja ja tukea päiväjärjestyksen käyttöä (Avellan & Lepistö 2008, 59). Ajan hahmottamista ja toiminnasta toiseen siirtymistä voidaan puolestaan tukea valmistamalla kuvitettu kalenteri, viikko-ohjelma, päiväohjelma tai toimintajärjestys (Haaksilahti 2012, 217, 87). Visualisointi auttaa autismikirjon

lapsia, sillä useimmat heistä oppivat visuaalisesti eli näön kautta (Kerola 2001, 107; Gillberg 1999, 133; Autismiliitto 2017b, 4).

Opetuksessa käytettäviä välineitä, kuten kuvia ja leluja, tulee vaihdella ja muuttaa autismikirjoon liittyvien ylivalikoivuus- ja yleistämisvaikeuksien takia. Samojen esineiden käyttö voi heikentää lapsen motivaatiota ja johtaa väärin oppimiseen. Jos opetuksessa käytetään aina tietyn väristä kuppia, lapsi voi oppia, että sana ”kuppi” tarkoittaa ainoastaan tätä tietyn väristä kuppia. (Avellan & Lepistö 2008, 36.)

Autismikirjon lapsen oppimista voi edistää strukturoitu opetustuokio, kuten koriopetus. Koriopetuksessa tehtävät asetetaan koreiksi, joissa kussakin on kyseisessä tehtävässä tarvittavat tavarat. Koreille on hyvä olla tietty paikka ja tehtävät on syytä tehdä aina samassa järjestyksessä, jossa on selkeä aloitus ja lopetus. Koritehtävät voivat olla esimerkiksi lajittelua, yhdistämistä, kynätehtäviä, pelaamista tai mielenkiinnonkohteiden mukaista puuhaa. (Kerola & Kujanpää 2009, 219.)

Jotta ryhmä saadaan palvelemaan lapsen kasvatuksellista kuntoutusta, lapsen yksilölliset tarpeet tulee huomioida (Kerola & Kujanpää 2009, 220). Päiväkodin ryhmätilanteet tarjoavat autismikirjon lapselle mahdollisuuden ottaa mallia toisista lapsista (Avellan & Lepistö 2008, 34). Pienryhmätoiminta mahdollistaa lasten tarpeiden ja näkemysten huomioimisen toiminnan toteuttamisessa sekä positiivisen yksilöllisen huomion antamisen paremmin kuin suurissa ryhmissä toimiessa. Etuna on myös pienempi aistiärsykkeiden määrä. Pienryhmätoiminnassa lapsilla on realistiset mahdollisuudet onnistua aktiviteeteissa taitojensa ja kehitystasonsa mukaisesti. (Ahonen 2017, 185–187.) Pienryhmätyöskentely voi auttaa autismikirjon lasta osallistumaan keskusteluun. Keskustelutilanteissa tulisi varmistaa, että yksi puhuu kerrallaan. (Ärölä-Dithapo 2019, 293.)

Autismikirjon lapselle suotuisaa ympäristöä ja toimintaa muodostaessa on olennaista huomioida aistimaailma (Haaksilahti 2012, 217; Vellonen & Äikäs 2017, 188; Ärölä-Dithapo 2019, 285). On tärkeää, ettei ympäristöstä tulevat aistimukset kuormita lasta liikaa, joten arjessa tulisi pyrkiä vähentämään kuormittavia aistikokemuksia niihin pakottamisen sijaan (Ärölä-Dithapo 2019, 285–286). Lapset, jotka ovat aistiherkkiä oppivat parhaiten tiloissa, joissa aistiärsykeitä on pyritty hallitsemaan (Ahonen 2017, 213). Monilla lapsilla

kuulosuojainten käyttäminen toimii hyvin vähentämään ympäristön ääniärsyksiä (Ahonen 2017, 214; Ärölä-Dithapo 2019, 296). Lapsi voi kuunnella aikuisen ohjeen ja toimintaan ryhtyessä laittaa kuulosuojaimet päähänsä. Myös erilliset kuulokkeet, joista tulee musiikkia, voivat auttaa lasta keskittymään sen hetkiseen toimintaan. (Ahonen 2017, 214.) Kuuloherkkää lasta voi myös auttaa lepotauot hiljaisessa tilassa. Rauhallisen musiikin soittaminen voi vähentää ympäriltä kuuluvia yllättäviä, kovia ja vieraita ääniä. (Ärölä-Dithapo 2019, 293.) Haju- ja aistimuksille yliherkkää lasta voi auttaa huoneiden kunnollinen tuuletus (Lasanen 2012, 89). Mikäli autismikirjon lapsi on herkkä valoille ja väreille, on hänelle hyvä tarjota mahdollisuus työskennellä himmeässä valossa, käyttää aurinkolaseja tai suojautua lippalakin taakse (Attwood 2005, 162–163; Kerola & Kujanpää 2009, 110).

3.3 Päiväkotiarjen tilanteiden pedagoginen merkitys autismikirjon lapselle

Autismikirjon lapsilla itsenäiseen elämään tarvittavien taitojen eli ADL-taitojen (Activities of Daily Living) kehitys voi olla viivästynyt. ADL-taitoja ovat esimerkiksi syöminen, peseytyminen ja nukkuminen. (Kerola 2006, 369.) Näiden taitojen oppimista voidaan tukea varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksessa päiväkotiarjen tilanteet muodostavat kasvatuksellisen ympäristön, jonka tavoitteena on ”edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista” (Opetushallitus 2018, 14). Yksi päivittäin varhaiskasvatuksessa toistuvista perushoitotilanteista on ruokailu. Varhaiskasvatuksen oppimisalueisiin sisältyy ruokakasvatus, jonka tarkoituksena on edistää positiivista suhtautumista ruokaan ja syömiseen sekä tukea ja ohjata monipuoliseen, riittävään ja terveelliseen ruokatottumukseen (Opetushallitus 2018, 47). Autismikirjon lapsilla aistiyliherkkyydet aiheuttavat ruokailutilanteisiin haasteita, jotka varhaiskasvatuksen opettajien tulee huomioida. Ahosen (2017) mukaan lapsi, jolle ruokailu on haastavaa ei hyödy painostuksesta. Painostus saattaa vain lisätä lapsen negatiivista suhtautumista ruokailutilanteeseen. Sen sijaan lasta tulisi kannustaa ja rohkaista (Ahonen 2017, 195–195). Hopian (2016, 43) tutkimuksen mukaan valikoivasti syövien lasten kohdalla muiden lasten näkeminen voi auttaa lapsia voittamaan mahdolliset ruokiin liittyvät pelkonsa. Autismikirjon lapsen

ruokavaliota voidaan pyrkiä laajentamaan asteittaisella maistamisella (Avellan & Lepistö 2008, 61). Työyhteisön, lapsen ja vanhempien kanssa tulee keskustella ruokailusta ja siihen asetettavista realistisista tavoitteista. Tavoite voi olla esimerkiksi se, että lapsi totuttelee perunaan koskettamalla sitä kielellään ilman, että perunaa tarvitsisi syödä. (Ahonen 2017, 194–195.) Ruokaan totutteleminen kannattaa aloittaa hyvin mauttomista ruokalajeista ja kannattaa muistaa, että viileä ruoka ei maistu niin voimakkaasti kuin lämmin (Lasanen 2012, 89). Lasta voi auttaa ruokalajien asettaminen lautaselle niin, etteivät ne kosketa toisiaan. Tärkeää on, ettei lapsen syömistä tarkkailla liikaa. (Ahonen 2017, 194–195.) Näin ruokailutilanteet voivat toimia kasvatus- ja oppimistilanteina osana lapsen kokonaisvaltaista kasvua.

Ruokailutilanteiden lisäksi lepo on päivittäin toistuva tilanne varhaiskasvatuksessa. Lepohetkellä pyritään edistämään lapsen hyvinvointia antaen mahdollisuus päivän aikana tapahtuvaan rauhoittumiseen. (Opetushallitus 2018, 23). Jotkut lapset nukkuvat päiväkodin lepoaikaan, jotkut vain lepäävät. Useilla autismikirjon lapsilla on uniongelmia, kuten nukahtamisen vaikeuksia tai vaikeutta pysyä unessa (Norvapalo 2016). Varhaiskasvattajan tulee huomioida autismikirjon lapsen nukahtamisen haasteet. Kuten monessa muussakin päiväkotiarjen tilanteessa myös lepoaikaan, struktuurista on todettu olevan hyötyä autismikirjon lapsille. Samanlaisena toistuvat rutiinit ennen lepoaikaan, kuten valojen sammuttaminen auttavat ennakoimaan, mitä tulee tapahtumaan. Ympäristä kuuluvat äänet ovat kuuloyliherkälle autismikirjon lapselle nukahtamisen kannalta merkityksellisiä, sillä ne vaikuttavat siihen, voiko hän olla levollisena vai pitääkö hänen jännittää äänen yhtäkkiä kovenemista. (Norvapalo 2016.) Kuten aiemmin on todettu autismikirjon lapset voivat olla aistimushakuisia. Aistimushakuisen lapsen nukahtamisen helpottamiseen voidaan käyttää lapsen mielestä hyvää tuntuista peittoa, esimerkiksi painopeittoa (Ärölä-Dithapo 2019, 292). Myös päivän aikana tapahtuvasta fyysisestä rasituksesta ja liikunnasta on todettu olevan hyötyä autismikirjolaisten nukahtamisongelmiin (Norvapalo 2016).

Varhaiskasvatuksessa pyritään edistämään lasten valmiuksia huolehtia terveydestään sekä henkilökohtaisesta hygieniastaan (Opetushallitus 2018, 48). Käsienpesutilanne on yksi päivittäin varhaiskasvatuksessa toistuva perushoitotilanne. Autismikirjon lasten vaikeudet voivat ilmetä

käsienpesutilanteissa esimerkiksi huutamisena, itkemisenä, hidasteluna, vaikeutena seurata ohjeita ja olla muiden lasten lähellä (Praptin 2018, 11–14). Praptin (2018) tekemän tutkimuksen mukaan autismikirjon lapsille voidaan opettaa käsienpesutaitoa videomallinnuksen avulla. Videomallinnus on ohjeellinen strategia, jonka avulla lapset oppivat kohdennetun käyttäytymisen. Videomallinnuksessa lapset katsovat ja tarkkailevat videota, jossa joku mallintaa käytökseen liittyvät taidot, tämän jälkeen lapset jäljittelevät videolla annettua mallia (Prapti 2018, 3). Praptin (2018) tutkimukseen osallistui esikouluikäisiä autismikirjon lapsia, joilla oli havaittu vaikeuksia suoriutua käsienpesusta. Videomallinnuksen myötä käsienpesutilanteet alkoivat sujua paremmin, esimerkiksi opettajan ei tarvinnut ohjeistaa lasta niin usein. (Prapti 2018, 36–39.)

Perushoitotilanteiden lisäksi päiväkotiarkeen kuuluu olennaisesti leikki. Se on varhaiskasvatusikäisen lapsen kehityksen ja oppimisen alusta. (Opetushallitus 2018, 22; Pihlaja & Viitala 2019, 19). Ryhmäleikeissä lapset oppivat tunteiden ja tahtomisen säätelyä sekä huomioimaan muiden näkökulmia (Opetushallitus 2018, 34–36). Leikki on keskeinen menetelmä autismikirjon lapsen kehityksen tukemisessa. Leikin avulla pystytään vaikuttamaan lapsen kykyyn käsitellä asioita mielessään. (Kontu 2005, 358–359.) Leikillä on suuri merkitys autismikirjon lasten vuorovaikutustaidoille ja sosiaalisille suhteille, sillä leikeissä lapsi pääsee harjoittelemaan taitoja, joita myöhemmin tarvitaan keskustelussa, kuten vuoronvaihtoa (Nind & Hewett 2011, 59). Autismikirjon lapsia voidaan opettaa ja ohjata leikkimään. Inkluisio ja integraatio voivat tarjota autismikirjon lapselle mahdollisuuden osallistua normaalisti kehittyneiden lasten leikkiin. Kankaan (2008, 64) mukaan kuitenkin pelkkä fyysinen integraatio ei auta kaikkia autismikirjon lapsia saamaan leikkikavereita, vaan varhaiskasvattajan on tehtävä suunnitelmallisesti töitä sen mahdollistamiseksi. Pienryhmien sisällä muodostetut integroidut leikkiryhmät voivat tukea autismikirjon lapsen kehitystä. Integroituihin leikkiryhmiin kuuluu yleensä 3-5 sosiaalisesti taitavampaa lasta jokaista erityistä tukea tarvitsevaa lasta kohti. Ryhmällä on ohjaaja organisoimassa kehityksen kannalta sopivia leikkitoimintoja ja tukemassa autismikirjon lasta osallistumaan leikkiin. (Kangas 2008, 65.)

Autismikirjon lapsen erityismielenkiinnonkohteiden huomioimisesta voi olla hyötyä leikin opettamisessa. Kankaan (2008, 63) tutkimuksen mukaan autismikirjon lapsen mielenkiinnonkohteisiin liittynyt tapahtuma saattaa siirtyä

lapsen yksinleikkiin, jolloin leikki saattaa muuttua ainakin hetkellisesti pitkän tapahtuman esittämiseksi palikoiden koputtelun sijaan. Kasvattaja voi osallistua lapsen leikinomaiseen toimintaan. Jos toiminta on esineiden käsittelyä, kasvattaja voi jäljitellä lapsen toimintaa opettaen näin lapselle jäljittelyn taitoja ja osoittaen näin hyväksyvänsä lapsen toiminnan. Leikin opettamisessa on järkevää hyväksyä se, mitä lapsi jo tekee, jos se vaan on mahdollista ja kääntää tämä toiminta lapsen vahvuudeksi. Hyväksyvässä ilmapiirissä lapsen on helpompi huomata ja ottaa vastaan uusia leikki-ideoita. (Kontu 2005, 358–359.) Lelujen käytön opettaminen voi saada lapsen pitämään leluista. Visuaaliselta idealtaan selkeät ja palautetta antavat lelut toimivat usein hyvin. (Kerola & Kujanpää 2009, 49.)

Leikkitilanteissa autismikirjon lasta voi auttaa struktuurin luominen. (Kerola & Kujanpää 2009, 49.) Leikin strukturoimisessa määritellään leikkijöille selkeät vuorot leikissä toimimiseen sekä selkeä aloitus ja lopetus leikille (Penttilä 2019, 159). Selkeät ja muuttumattomana pysyvät säännöt helpottavat leikkimistä ja pelaamista (Autismiliitto, 12). Leikille on hyvä varata oma alueensa (Kerola & Kujanpää 2009, 49). Leikkitilan olisi hyvä olla rauhallinen ja häiriötekijät tulisi minimoida (Kontu 2001, 104). Pienryhmäjaot, kielellinen ohjaus kysymällä ja vihjaamalla sekä aikuisen leikkiin mukaan meneminen voivat edistää leikkimistä. Aikuisen on kuitenkin varottava suunnittelemasta leikkiä omista lähtökohdistaan, jotta leikistä ei tule liian jäsenneltyä ja lapsia sitovaa. (Kontu 2001, 104.) Leikkiä tulisi harjoitella myös jäsentymättömässä ympäristössä, esimerkiksi vapaissa leikkituokioissa ja ulkoilutilanteissa. Mieluisat lelut voivat toimia hyvänä motivaattorina yhteisen spontaanin leikin aloittamiseen. (Penttilä 2019, 159.) Leikin opettamisessa kannattaa käyttää kannustamista ja palkitsemista motivaatiota lisäämään (Kerola & Kujanpää 2009, 49). Leikin lopettamista kannattaa ennakoida kertoen lapsille jo puolta tuntia tai varttia aiemmin, että kohta täytyy lopettaa leikki (Juusola 2012, 106).

3.4 Vuorovaikutuksen ja kommunikaation tukeminen

Kuten aiemmin on tullut ilmi, sosiaaliset tilanteet voivat olla haastavia autismikirjon lapsille. Haasteet voivat liittyä sosiaalisten taitojen puutteisiin. Näitä taitoja voidaan kuitenkin kehittää. Sosiaaliset taidot voidaan jakaa toiminnallisiin

taitoihin ja vuorovaikutustaitoihin, joihin myös tunnetaidot sisältyvät. Toiminnallisia taitoja ovat esimerkiksi neuvon tai avun pyytäminen, osallistuminen ryhmätyöskentelyssä ja toimiminen sovittujen sääntöjen mukaan. Vuorovaikutustaitoja ovat esimerkiksi ystävyyssuhteiden solmiminen, kiittäminen, toisen kuunteleminen ja asettuminen toisen asemaan. (Ihme 2009, Sosiaaliset taidot.) Vuorovaikutustaitojen kehittäminen alkaa tukemalla ja opettamalla lapselle ilmaisukeinoja erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Lapselle opetetaan, että hän voi vaikuttaa ympäristöönsä sellaisillakin tavoilla, mitä hän ei ehkä ole aiemmin käyttänyt. (Kontu 2005, 358.)

Inklusiivinen päiväkotiympäristö voi auttaa autismikirjon lapsia oppimaan sosiaalisia taitoja, koska lapset voivat olla vuorovaikutuksessa tyypillisesti kehittyneiden lasten kanssa. Autismikirjon lapset voivat saada heiltä ”oikeanlaisia” ja monipuolisia malleja sosiaalisissa tilanteissa toimimiseen. Inklusiivinen ympäristö yksinään ei kuitenkaan riitä, vaan autismikirjon lapset tarvitsevat myös aikuisen antamaa yksilöllistä ohjausta, jossa keskitytään lapsen harjoitusta vaativiin osa-alueisiin. (Penttilä 2019, 159.) Autismikirjon lapsilla voi olla vaikeuksia spontaanissa kommunikoinnissa. Palomäen (2013) tutkimuksen mukaan jokainen autismikirjon lapsi tuottaa spontaania kommunikointia omalla tavallaan. Tutkimuksen mukaan spontaania kommunikointia on paljon, jos lapsi on motivoitunut. Spontaania kommunikointia esiintyy myös enemmän aikuisten kuin lasten lähellä. Myös Kangas (2008, 16) havaitsi tutkimuksessaan, että autismikirjon lapset ottavat kontaktia enemmän aikuisiin kuin lapsiin. Spontaanin kommunikoinnin lisäämisen keinoksi Palomäki tuo autismikirjon lapsen ja normaalisti kehittyvän lapsen välillä tapahtuvan parityöskentelyn, jonka avulla voidaan tukea lasten kaverisuhteiden muodostumista (Palomäki 2013, 79). Humen, Samin, Mokrovan, Reszkan ja Boydin (2019) inklusiivisessa luokkahuoneessa toteutetun tutkimuksen mukaan esikouluikäisten autismikirjon lasten ja heidän vertaistensa välillä esiintyy sosiaalista vuorovaikutusta kaksi kertaa todennäköisemmin, kun aikuisia ei ole mukana. Näin ollen varhaiskasvattajan on syytä arvioida, onko hänen läsnäolostaan hyötyä autismikirjon lapsen ja muiden lasten välisen vuorovaikutuksen lisäämiseksi.

Sosiaalisten taitojen harjoitteluun on kehitetty useita menetelmällisiä keinoja, kuten esimerkiksi sosiaaliset tarinat. Sosiaaliset tarinat ovat kuvin tai sanoin esitettyjä tapahtumasarjoja arkielämän tapahtumista. Lapset voivat parin

tai ryhmän kanssa itse luoda tarinoita ja kuvituksia, jonka jälkeen niistä keskustellaan yhdessä. Tarinoihin täytyy sisältyä sosiaalisia taitoja, jotka voidaan nimetä. (Ihme 2009, Sosiaaliset taidot.) Sosiaalisia tarinat voivat olla toimiva keino myös arjen tilanteiden ennakkointiin. Tällöin ne toimivat ikään kuin käsikirjoituksina siitä, mitä tulevassa tilanteessa mahdollisesti tulee tapahtumaan, missä järjestyksessä ja mitä käyttäytymistä odotetaan. Sosiaalisilla tarinoilla voidaan helpottaa selviytymistä epävarmuuden, pelon ja levottomuuden tunteiden kanssa sekä rohkaista menemään uusiin tilanteisiin. (Kujanpää 2019, 317.) Wright (2007, 85) tutki sosiaalisten tarinoiden vaikutusta neljän 4–5-vuotiaan esikoulussa olevan autismikirjon lapsen sosiaaliseen käyttäytymiseen ja havaitsi kolmella heistä pro-sosiaalisen käyttäytymisen kasvua sekä kaikilla lapsilla ongelmakäyttäytymisen vähentymistä. Pro-sosiaalisella käyttäytymisellä tarkoitetaan käyttäytymistä, jolla on myönteisiä seurauksia muille ja itselleen.

Autismikirjon lapsen erityistaitojen ja harrastusten harjoittaminen voi edesauttaa lasta harjoittelemaan sosiaalisia tilanteita ja luomaan positiivisia kontakteja ikätovereihinsa. Lapsen vahvuuksien määrittely ja niiden edelleen kehittäminen on sosiaalisen näkökulman kannalta tärkeää. (Gillberg 2001, 113.) Kuten aiemmin on mainittu autismikirjon lapsen stereotyyppisellä käytöksellä voi olla negatiivisia vaikutuksia sosiaalisiin suhteisiin. McLaughlinin (2010) tutkimuksen mukaan fyysisen toiminnan lisäämisellä voidaan vähentää stereotyyppistä käytöstä esikouluikäisillä autismikirjon lapsilla. Kaikkiin stereotyyppisiin käytöksiin vaikutus ei kuitenkaan ollut yhtä suuri.

On tärkeää löytää autismikirjon lapselle sopiva kommunikointikeino. Se, että lapsi ei pysty puhumaan tai hänen kommunikointikykynsä on muutoin rajoittunut, ei tarkoita sitä, ettei hänellä olisi puhuttavaa. Ilman ilmaisukeinoja lapsi ei pysty kertomaan pahasta olostaan, tarpeistaan tai hänelle mieltä asioista. Kommunikaation toimimattomuus voi johtaa haastavaan käyttäytymiseen. (Laurinkari, Saarinen, Kärnä & Besio-Laurens 2014, 16.) Autismikirjon lapset voivat hyötyä puhetta tukevien tai korvaavien menetelmien (engl. Augmentative and Alternative Communication, AAC) käyttämisestä. Puhetta tukevia ja korvaavia menetelmiä ovat viittomat, erilaiset kuvat ja pikapiirtäminen. Erityisesti kuvien käyttämisestä on saatu hyviä kokemuksia autismikirjon lapsilla. (Lasanen 2012, 86.) Kuvien käyttö ei vaikuta haitallisesti puheen kehittymiseen, vaan päinvastoin se voi edistää puheenkehitystä merkittävästi (Avellan & Lepistö 2008,

19). Kuvista voidaan muodostaa lapselle oma kuvakansio tai kuvataulu, jonka avulla hän voi kommunikoida. Kuvat kannattaa tekstittää, sillä se auttaa lasta lukemaan oppimisessa. Lisäksi tekstittäminen auttaa kasvattajaa käyttämään aina samaa nimitystä tietyistä asiasta. Samojen sanojen käyttäminen auttaa autismikirjon lasta ymmärtämään, mitä tarkoitetaan. Pikapiirtämisessä voidaan tikku-ukkipiirustuksilla pyrkiä selvittämään, mitä lapsi tarkoittaa. Aluksi piirretään kaksi vaihtoehtoa ja kysymysmerkki, minkä jälkeen lapsi valitsee, mitä hän tarkoittaa. (Lasanen 2012, 86.)

Autismikirjon lasten kommunikaatiota tukee kanssaihmisten selkeä puhe, josta ylimääräiset sanat on karsittu pois. Usein tarvitaan myös valtava määrä toistoa. (Lasanen 2012, 86.) Kaikkien lapsen kanssa toimivien aikuisten on tärkeää sitoutua samanlaisiin kommunikointivaatimuksiin (Kerola & Kujanpää 2009, 81). Kommunikointia on vaadittava lapselta, mutta sille on annettava myös aikaa. Ajatteluprosessissa voi kestää. Kuvien tai esineiden kommunikoivaa lasta tulee vaatia vahvistamaan viestinsä perillemeno näyttämällä kuvaa tai esinettä ääntelyn tukena, vaikka osattaisiin arvata, mitä lapsi eleellään tai äännähdyksellään tarkoittaa. (Kerola & Kujanpää 2009, 82, 65.)

Autismikirjon lasta ohjatessa tulee kiinnittää huomiota sanavalintoihin ja selkeyteen. Lapsi seuraa helpommin ohjeita, jos ne annetaan kieltomuodon sijaan positiivisessa muodossa kehotuksina. Tällöin huomio kiinnittyy tavoitetilään, siihen mihin ollaan pyrkimässä. Esimerkiksi "Älä vääntelehti!" ohjeistuksen sijaan on parempi sanoa: "Istu selkä kiinni selkänojassa!" Ohjeiden tulisi olla lyhyitä ja konkreettisia. (Viljamaa 2009, 36.)

4 POHDINTA

Tämän kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena oli selvittää aikaisemman tutkimustiedon ja kirjallisuuden perusteella, miten autismikirjon häiriö ilmenee varhaiskasvatusikäisillä lapsilla sekä miten autismikirjon lapsia voidaan tukea varhaiskasvatuksessa.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saatiin vastaukseksi, että autismikirjon häiriö voi näyttäytyä varhaiskasvatusikäisillä lapsilla hyvin monella tavalla ja piirteiden ilmenemisessä on yksilöllisiä eroavaisuuksia lasten välillä. Tyttöjen autismikirjon häiriötä ei välttämättä huomaa ulkoisesti niin helposti kuin poikien. Autismikirjon häiriön keskeisimpinä ilmenemismuotoina varhaiskasvatusikäisillä lapsilla voidaan pitää sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation poikkeavuuksia, toistuvaa käyttäytymistä ja erityisiä mielenkiinnonkohteita sekä aistitoiminnan poikkeavuuksia. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa olevat poikkeavuudet voivat näyttäytyä vaikeuksina verbaalisessa ja nonverbaalisessa viestinnässä, kuten ilmeiden, eleiden ja katsekontaktin käytössä. Osa autismikirjon lapsista ei puhu ollenkaan. Vaikeudet ystävyyssuhteiden luomisessa ja yhteisleikkeihin osallistumisessa ovat tyypillisiä. Autismikirjon lapsen toistuva käyttäytyminen voi ilmetä toiminnan kannalta epätarkoituksenmukaiselta näyttävinä rutiineina ja rituaaleina, kuten tavaroiden riviin asetteluna. Erityiset mielenkiinnonkohteet voivat olla mitä tahansa kiinnostuksenkohteita, jotka kehittyvät äärimmäisiksi.

Toiseen tutkimuskysymykseen saatiin vastaukseksi keinoja, joilla autismikirjon lapsia voidaan tukea varhaiskasvatuksessa. Keskeisimmäksi keinoksi tämän kirjallisuuskatsauksen perusteella nousee strukturointi. Strukturointia voidaan käyttää apuna hyvin monissa päiväkotiarjen tilanteissa, kuten perushoitotilanteissa ja leikeissä. Pienryhmätoiminta, parityöskentely, visualisointi, ennakointi sekä mielenkiinnonkohteiden ja aistiärsykkeiden huomioiminen ovat hyödyllisiä keinoja autismikirjon lasten tukemisessa. Jotkut autismikirjon lapset tarvitsevat päiväkotiin henkilökohtaisen avustajan.

Autismikirjon lasten tukemisen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa käytetään useimmissa päiväkodeissa apuna kolmiportaisen tuen mallia. Myös vaativa erityinen tuki voi tulla kyseeseen. Toimiva yhteistyö lapsen, huoltajan, varhaiskasvatuksen opettajan, varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja muun varhaiskasvatuksen henkilöstön sekä mahdollisten terveydenhuollon ammattilaisten välillä edistää autismikirjon lapsen tukemisen onnistumista.

Tiedonkeruu tätä tutkimusta varten on tehty kirjastoista ja internetistä. Englanninkielisiä julkaisuja on etsitty Education Collection (ProQuest) ja Education Research Complete (Ebsco) -tietokannoista käyttäen useita erilaisia hakulausekkeita. Hakulausekkeissa on käytetty vaihdellen "autism", "early childhood education", "preschool" ja "kindergarten" -sanoja. Näistä tietokannoista tutkimukseen valikoituneet lehtiartikkelit ovat vertaisarvioituja. Muu käytetty sähköinen materiaali on pyritty valikoimaan luotettavuudeltaan vahvoista lähteistä, kuten Suomen lainsäädäntöön kirjatusta lakiteksteistä, Autismiliiton julkaisuista, yliopistojen julkaisemista pro gradu -tutkielmista ja väitöskirjoista sekä Suomalaisen Lääkäriseura Duodecimin ja Suomen lääkäriliiton julkaisuista. Suomenkielisten materiaalien etsimiseen on käytetty runsaasti erilaisia hakusanoja muun muassa "autismi", "autismikirjo", "varhaiskasvatus" ja "päivähoito". Kirjallisuudeksi on valittu luotettavien tahojen, kuten alan tutkijoiden ja alalla toimivien kirjoittamia kirjoja. Osa kirjoista on kehitetty yhteistyössä Kehitysvammaliiton, Autismsäätiön, HYKS Lastenlinnan sairaalan ja Opetushallituksen kanssa. Kirjat voivat sisältää osittain kirjailijoiden omaa tulkintaa ja kokemusperäistä tietoa, mikä voi heikentää lähdemateriaalin luotettavuutta.

Olen pyrkinyt valitsemaan mahdollisimman uutta lähdemateriaalia, jotta tieto olisi ajantasaista. Tämä on tärkeää, koska tutkimustieto autismikirjosta lisääntyy koko ajan. Myös inklusion kannalta on hyödyllistä käyttää ajantasaista aineistoa, jotta inklusiota ei unohdeta. Mahdollisimman uuden aineiston käyttäminen mahdollistaa teknologian kehittymisen myötä kehitettyjen digitaalisten opetusmenetelmien, kuten tässä tutkimuksessa esille nousseen videomallinnuksen vaikutusten huomioonottamisen. Autismikirjon käsitteiden käyttäminen on muuttunut vuosien varrella, mikä tekee vanhemman tutkimuskirjallisuuden hyödyntämisen vaikeammaksi. Vaikka aiemmassa kirjallisuudessa ja tutkimuksissa puhutaan pääosin autismista tai Aspergerin

syndroomasta, myös näitä lähteitä on voitu käyttää tässä tutkimuksessa, koska ne sisältyvät autismikirjon käsitteen alle. Lähdemateriaalin käytössä on pyritty noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Lähdemateriaalin sanomaa ei ole muunneltu tarkoituksella.

Vähäisen tutkimusmäärän löytäminen autismikirjon lasten tukemisesta nimenomaan varhaiskasvatuksessa heikensi kirjallisuuskatsauksen luotettavuutta. Autismikirjon häiriön ilmenemiseen ja autismikirjon lasten tukemiseen liittyviä asioita käsiteltiin useissa kirjoissa ja tutkimuksissa ennemminkin koulun ja kodin näkökulmasta. Kansainvälisten tutkimusten hyödyntämisessä haasteena oli varhaiskasvatusjärjestelmien erilaisuus eri maiden välillä. Joissakin maissa esikouluun ja kouluun mennään nuorempina kuin Suomessa. Kansainväliset tutkimukset koskivat useimmiten esikoulua, eikä varhaiskasvatusta mainittu erikseen. Kirjallisuuskatsauksen luotettavuutta olisi lisännyt, jos katsauksessa esitettyjen lähdemateriaaleista löydettyjen konkreettisten autismikirjon ilmenemistapojen ja tukemisen ohjeiden rinnalle olisi löytynyt enemmän varhaiskasvatuksessa toteutettuja tutkimuksia.

Jatkotutkimuksena olisi hyödyllistä tutkia samaa aihepiiriä lisää eri aineistonkeruumenetelmillä. Jatkotutkimukset ovat aiheellisia, jotta saataisiin luotettavaa ja ajantasaista tietoa nimenomaan varhaiskasvatuksen kentältä. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajille toteutettavan haastattelututkimuksen keinoin voitaisiin saada tarkempia vastauksia tässä tutkimuksessa olleisiin kysymyksiin. Haastatteluiden tukena voitaisiin käyttää päiväkodissa tapahtuvaa autismikirjon lasten havainnointia. Havainnoinnin etuna on sen avulla saatava välitön ja suora informaatio yksilön, ryhmän ja organisaation toimintatavasta ja käyttäytymisestä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi myös tutkia, kuinka hyvin Suomessa työskentelevät varhaiskasvattajat tietävät autismikirjon häiriön ominaispiirteet.

LÄHTEET

- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Attwood, T. (2005). *Aspergerin oireyhtymä: opas vanhemmille ja asiantuntijoille*. Jyväskylä: Haukkarannan koulu.
- Attwood, T. (2007). *The complete guide to Asperger's syndrome*. London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Autismiliitto (2017a). Autismi ilmenee tytöillä eri tavalla. *Autismi* 2/2017. Haettu 31.5.2020 osoitteesta https://www.autismiliitto.fi/liitto/autismi-lehden_sivuilta/tutkimukset_ja_kuntoutus/autismi_ilmenee_tytoilla_eri_tavalla.3262.news?3254_o=10
- Autismiliitto (2017b). *Autismikirjon oppilas koulussa* (9. painos). Haettu 1.6.2020 osoitteesta https://www.autismiliitto.fi/files/2716/Autismin_kirjon_oppilas_koulussa_9_painos_nettiin.pdf
- Autismiliitto. *Autismikirjon lapsi päivähoidossa*. Haettu 31.5.2020 osoitteesta https://www.autismiliitto.fi/files/3450/A5_Autismikirjon_lapsi_paivahoidossa_4.painos.pdf
- Avellan, A., & Lepistö, T. (2008). *Varhis: Opas pienten autististen lasten varhaiskuntoutukseen*. Helsinki: Lastenlinnan sairaala.
- Carperter B., Happé F. & Egerton J. (2019). Where are all the autistic girls? An introduction. Teoksessa B. Charperter, F. Happe & J. Egerton (toim.), *Girls and Autism: Educational, Family and Personal Perspectives* (s. 3–9). Lontoo: Routledge.
- Castrén, M (2019). Diagnostiikan perusta nykykäytännön mukaan. Teoksessa T. Timonen, M. Castrén, M. Ärölä-Dithapo (toim.), *Autismikirjo tausta, diagnostiikka ja tutkimus* (s. 42–48). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gillberg, C. (1999). *Autismi ja autismin sukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla ja aikuisilla* (2. painos). Helsinki: Hakapaino.

- Gillberg, C. (2001). *Nörtti, nero vai normaali? Aspergerin oireyhtymä lapsilla, nuorilla ja aikuisilla*. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Haaksilahti, T. (2012). Kommunikaation ohjaaminen. Teoksessa M. Salonsaari, T. Haaksilahti, S. Laatikainen, P. Rainò & U. Aunola (toim.), *Viiton ja ohjaan: viittomakielen ohjaajan oppikirja* (s. 189–226). Helsinki: Opetushallitus.
- Happé, F. (2019). What does research tell us about girls on the autism spectrum? Teoksessa: B. Charperter, F. Happe & J. Egerton (toim.), *Girls and Autism: Educational, Family and Personal Perspectives* (s. 10–15). Lontoo: Routledge.
- Havukainen, E. (2016). *Joka sadas meistä on autismit kirjolla – tietoa ikääntymisestä autismit kirjolla sosiaali- ja terveysalalle* (3. painos). Autismiliitto. Haettu 7.7.2020 osoitteesta https://www.autismiliitto.fi/files/1893/lkaJaAutismi-opas_3painos_nettiin.pdf
- Heiskanen, N. (2019). Tuen prosessit ja lähtökohdat. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (2. painos) (s. 95–120). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (13. painos). Helsinki: Tammi.
- Hopia, N. (2016). *Koti ja päiväkotit lasten ruokakasvattajina*. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto. Haettu 31.5.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201606092244>
- Hume, K., Sam, A., Mokrova, I., Reszka, S., & Boyd, B. (2019). Facilitating Social Interactions With Peers in Specialized Early Childhood Settings for Young Children With ASD. *School Psychology Review* 48, 123-132.
- Hämäläinen, P., & Haapala, M. (2019). Sosiaalinen kommunikaatio – taitojen kartoittaminen ja kuntoutus. Teoksessa T. Timonen & P. Hämäläinen (toim.), *Autismit kirjon kuntoutusmenetelmät* (s. 181–244). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ihme, I. (2009). *Arviointi työvälineenä lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juusola, M. (2012). *Levottomat aivot ADHD- ja Asperger vahvuuksina*. Helsinki: Otava.

- Kangas, S. (2008). Autististen lasten vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.), *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen vuorovaikojen tueksi* (s. 60–71). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kaski, M., Manninen, A., & Pihko, H. (2012). *Kehitysvammaisuus*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kerola, K. (toim.) (2001). *Struktuuria opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kerola, K., & Kujanpää, S. (2009) Käytännöllinen näkökulma. Teoksessa Kerola, K., Kujanpää, S., & Timonen, T. (toim), *Autismin kirjo ja kuntoutus* (s. 21–250). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ketonen, R., Kontu, E., Lahtinen, R., Pesonen, H., & Tuomi, E. (2019). Kehitysvammaisuus, autismitkirjo ja lapsen tuen tarve. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (2. painos) (s. 287–303). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivunen, P., & Lehtinen, T. (2016). *Kasvu kiikarissa: havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kontu, E. (2001). Vuorovaikutuksesta leikkiin ja leikistä draamaan -”Lähdetään yhdessä tähdenlennolle”. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.), *Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen* (s.84–111). Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Kontu, E. (2005). Lapsi ja autismi. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Eryityiskasvatus varhaislapsuudessa* (1.-2. painos). (s. 352–362). Helsinki: WSOY.
- Korkeila, J., & Leppämäki, S. (2014). Keskushermoston kehitykseen liittyvät häiriöt. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.), *Psykiatria* (11. painos) (s. 90–135). Helsinki: Duodecim.
- Kranowitz, C. S. (2015). *Tahatonta tohellusta: sensorisen integraation häiriö lapsen arkielämässä*. (4. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kujanpää, S. (2019). Tukikeskustelut osana autismitkirjon henkilöiden kuntoutusta. Teoksessa T. Timonen & P. Hämäläinen (toim.), *Autismitkirjon kuntoutusmenetelmät* (s. 299–322). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lasanen, M. (2012). Autismin kirjo. Teoksessa M. Salonsaari, T. Haaksilahti, S. Laatikainen, P. Rainò & U. Aunola (toim.), *Viiton ja ohjaan: viittomakielen ohjaajan oppikirja* (s. 83–92). Helsinki: Opetushallitus.

- Laurinkari, J. Saarinen, A. Kärnä, E. & Besio-Laurens, E. (2014).
Puhevammaisuus. Teoksessa J. Laurinkari (toim.) A. Saarinen, E. Kärnä &
E. Besio-Laurens. *Tuettu kirjoittaminen autistisen henkilön
kommunikoinnin keinona* (s.14–22). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Leppämäki, S., & Niemelä, A. (2014). Minne Aspergerin oireyhtymä katosi?
Duodecim 9/2014. Haettu 31.5.2020 osoitteesta
<https://www.duodecimlehti.fi/lehti/2014/9/duo11635>
- Loukusa, S. (2011). *Lapset kieltä käyttämässä: Pragmaattisten taitojen kehitys
ja sen häiriöt*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lundström, S., Reichenberg, A., Anckarsäter, H., Lichtenstein, P., & Gillberg, C.
(2015) Autism phenotype versus registered diagnosis in Swedish children:
prevalence trends over 10 years in general population samples 350. *BMJ*.
Haettu 31.5.2020 osoitteesta <https://www.bmj.com/content/350/bmj.h1961>
- Lönnqvist, J. (2014). Mielenterveyden häiriöiden diagnostiikka & luokittelu.
Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen
(toim.), *Psykiatria* (11. painos) (s. 57–86). Helsinki: Duodecim.
- Mclaughlin, C. (2010) *Decreasing stereotypy in preschoolers
with autism spectrum disorder: The role of increased physical activity and
function*. University of Washington, ProQuest Dissertations Publishing,
2010. 3424274.
- Miller, J. (2012). *Naisia joltain muulta planeetalta? Kertomuksia elämästämme
autismin universumissa*. Vantaa: Keili.
- Moilanen, I., Mattila, M., Loukusa, S., & Kielenen, M. (2012). Autismikirjon häiriöt
lapsilla ja nuorilla. *Duodecim* 14/2020. Haettu 31.5.2020 osoitteesta
<https://www.duodecimlehti.fi/lehti/2012/14/duo10395?keyword=asperger>
- Määttä, P., & Rantala, A. (2010). *Tavallisen erityinen lapsi – yhdessä tekemisen
toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nieminen, B. (2015). *Haastava käyttäytyminen, haastava arki. Vanhempien
kokemuksia autismiin liittyvästä haastavasta käyttäytymisestä*. Pro gradu -
tutkielma, Jyväskylän yliopisto. Haettu 31.5.2020 osoitteesta
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201510243482>
- Nind, M., & Hewett, D. (2011). *Voimauttava vuorovaikutus*. Kehitysvammaliitto:
Multiprint.

- Norvapalo, P. (2016). Pedagogisia ratkaisuja uniongelmiin. *Autismi* 1/2016.
Haettu 31.5.2020 osoitteesta https://www.autismiliitto.fi/liitto/autismi-lehden_sivuilla/tutkimukset_ja_kuntoutus/pedagogisia_ratkaisuja_uniongelmiin.3291.news?3254_o=10
- Opetushallitus (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
Haettu 31.5.2020 osoitteesta
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Haettu 31.5.2020 osoitteesta
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf.
- Ozonoff, S., Dawson, G., & McPartland, J. (2008). *Aspergerin syndrooma ja hyvätasoinen autismi – Opas vanhemmille*. Kuopio: Unipress.
- Palomäki, E. (2013). *Spontaani kommunikointi ja autismi: tapaustutkimus kolmen pojan aloitteista päivähoitossa*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto. Haettu 31.5.2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201306151981>
- Partanen, K. (2010). *Voimaa autismin kirjon kuntoutukseen*. Helsinki: Autismsäätiö.
- Partonen, T. & Lönnqvist, J. (2014). Psykiatrian käsitteitä. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.), *Psykiatria* (11. painos) (s. 866–902). Helsinki: Duodecim.
- Penttilä, O. (2019). Sosiaalisten taitojen vahvistaminen päiväkodin intensiivikuntoutuksessa autismikirjon lapsilla. Teoksessa T. Timonen & P. Hämäläinen (toim.), *Autismikirjon kuntoutusmenetelmät* (s. 156–180). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pihlaja, P., & Viitala, R. (2019). Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (2. painos) (s. 16–49). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Prapti, N. (2018). *Using a video modeling-based intervention package to teach hand washing to children with autism*. Theses and Dissertations--Early Childhood, Special Education, and Rehabilitation Counseling. 66. Haettu 31.5.2020 osoitteesta <https://doi.org/10.13023/etd.2018.309>

- Raaska, H., & Vanhala, R. (2020). Miten ja miksi autismin diagnostiset kriteerit muuttuvat? *Lääkärilehti*, 16/2020 (s. 964–967). Haettu 31.5.2020 osoitteesta: <https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/katsausartikkeli/miksi-ja-miten-autismin-diagnostiset-kriteerit-muuttuvat/?public=7fcf41d96a001eee7da91094299e5b86&fbclid=IwAR20tRK3TF0gNUgnsmqLMWTDNvHUFBIWIPYUq3Ha8rUrpak20IOE2u-asPI>
- Rantala, A., & Uotinen, S. (2019). Varhaiskasvattajan ja perheen yhteistyön merkitys. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (2. painos) (s. 121–139). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rintahaka, J. (2019). *Rettin oireyhtymä*. Harvinaiskeskus Norio. Haettu 31.5.2020 osoitteesta <https://www.norio-keskus.fi/tietoa/diagnoosikohtaista-tietoa/rettin-oireyhtyma.html>
- Räihä, H. (2001). Varhaisen vuorovaikutuksen tukeminen päivähoidossa. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.), *Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen* (71–83). Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 1.6.2020 osoitteesta https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_4.html
- Sloman K., LaRue R., Weiss M., & Hansford A. (2013). Best practices in the assessment and treatment of stereotypical behavior in individuals with autism. Teoksessa A. D. Zachor & J. Merrick (toim.) *Understanding Autism Spectrum Disorder: Current Research Aspects* (s. 29-40). New York: Nova Biomedical.
- Timonen, T., & Castrén, M. (2019). Autismikirjon esiintyvyys. Teoksessa T. Timonen, M. Castrén, M. Ärölä-Dithapo (toim.), *Autismikirjo: tausta, diagnostiikka ja tutkimus* (s. 49–52). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018 (2018). Haettu 31.5.2020 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vellonen, V., & Äikäs, A. (2017). Osallisuuden ja minäpystyvyyden vahvistaminen, kun nuorella on laaja-alaisia tuen tarpeita. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen, M. Kuorelahti (toim.), *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 185–199). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Vidmar, M., Veldin, M., Novak, M., & Milent, L. (2018). Key challenges in addressing autism in preschool education - a case study in Slovenia. *Solsko Polje* 29, 131-144,224-225,231,233,235-236.
- Viitala, R. (2005). Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa* (1.-2. painos). (s. 131–152). Helsinki: WSOY.
- Viitala, R. (2019) Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (2. painos) (s. 51–77). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viljamaa, J. (2009). *Mitä minä teen tämän lapsen kanssa?: haastavan lapsen kasvatus*. Helsinki; Jyväskylä: Minerva.
- Wright, L. (2007). *Utilizing social stories to reduce problem behavior and increase pro -social behavior in young children with autism*. University of Missouri - Columbia, ProQuest Dissertations Publishing.
- Ärölä-Dithapo, M. (2019). Toimintamenetelmiä aistisäätelyhäiriöisen arkeen. Teoksessa T. Timonen & P. Hämäläinen (toim.), *Autismikirjon kuntoutusmenetelmät* (s. 285–298). Jyväskylä: PS-Kustannus.